العنوان:	تدريس اللغة العربية الفصحى أمام الاشكاليات السيكولسانية التي تطرحها ظاهرة التعدد اللغوي بمدينة أكادير
المصدر:	أعمال ندوة مدينة أكادير الكبرى - الفكر والثقافة
الناشر:	جامعة ابن زهر - كلية الآداب والعلوم الإنسانية
المؤلف الرئيسي:	أبو الصواب، إبراهيم
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	1990
مكان انعقاد المؤتمر:	أكادير
الهيئة المسؤولة:	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة ابن زهر
الصفحات:	121 - 138
رقم MD:	416667
نوع المحتوى:	بحوث المؤتمرات
قواعد المعلومات:	HumanIndex
مواضيع:	اللهجات العربية، المغرب، مدينة أكادير، تدريس اللغة العربية، المشاكل التعليمية، تعدد الثقافات، اللغة الفصحى، اللغة العامية، اللسانيات
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/416667

تدريس اللغة العربية الفصحى أمام الاشكاليات السيكولسانية التي تطرحها ظاهرة التعدد اللغوي بمدينة أكادير[1]

إبراهيم أبو الصواب
كلية الآداب والعلوم الانسانية
أكادير

إن القضايا التي يناقشها هذا البحث ترتبط ارتباطا وثيقا بالواقع اللغوي في المغرب عامة. بالرغم من ان معاينة هذا الواقع تمت انطلاقا من مدينة أكادير بصفة خاصة. وقصدنا من وراء هذه الدراسة ليس هو تقديم الحلول بطريقة جاهزة. لكن القصد الأساسي يكمن فحسب في طرح بعض الإشكاليات التي تعتور أسلوب التدريس، والتنبيه على خطورتها وفتح الباب للبحث والاجتهاد فيها.

تدريس اللغة العربية الفصحى أمام الاشكاليات السيكولسانية التي تطرحها ظاهرة التعدد اللغوي بأكادير موضوع تتمحور فيه ظواهر ثلاث :

1 ــ ظاهرة التعدد اللغوي بأكادير.

2 ــ الاشكاليات السيكولسانية التي تطرحها هذه الظاهرة.

3 ــ تدريس اللغة العربية أمام هذه الاشكاليات.

(1) وجهتني في هذا البحث مجموعة من الاستمارات واللقاءات انجزت مع مسؤولي التربية والتعليم بأكادير، مفتشين وأساتذة وإداريين، وكذا مع مجموعة من تلاميذ التعليم الابتدائي والثانوي وبعض الطلبة الجامعيين.
اغتنم الفرصة لأقدم لكل هؤلاء ولكل الذين ساعدوني في إنجاز هذا العمل أحر تشكراتي وأصدق تقديري.

مفهوم التعدد اللغوي

لن أسترسل في الحديث عن الأدبيات اللسانية التي تهم مفهوم التعدد اللغوي. فهذا موضوع يطول، وليس هدف بحثنا في هذا الصدد. سأكتفي فقط بتقديم تعريف لساني لهذه الظاهرة رغبة في توضيح مفاهيم البحث لغير المختصين.

غالباً ما تتفق القواميس اللسانية[2] وكتب التعاريف بأن التعدد اللغوي هو عبارة عن استعمال لغات عديدة داخل مؤسسة اجتماعية معينة. فنحن «نصف متكلما ما بأنه شخص متعدد اللغات إذا كان يستعمل داخل جماعة معينة ولأغراض تواصلية مجموعة من اللغات[3].

أريد أن أشير أيضا إلى أن مفهوم التعدد اللغوي والقضايا المرتبطة به هي مواضيع يدرجها الباحثون اللسانيون ضمن أهم قضايا علم الاجتماع اللغوي : فالتعدد اللغوي Plurilinguisme والازدواجية اللغوية Bilinguisme والثنائية Diglossie كلها إشكاليات ترتبط بالسوسيولوجيا اللسانية، وظواهر تنشأ حينما تتعايش اللغات ويلتقح بعضها ببعض.

فرضيات البحث

ـــ الفرضيات التي انطلقت منها في هذا البحث هي :

1 ـــ احتمال كون شباب مدينة أكادير المتمدرس يعيش اعقد مستويات التعدد اللغوي كما يطرح على الساحة اللسانية في المغرب.

2 ـــ احتمال كون التعدد اللغوي بالمدينة يلعب دورا سلبيا أمام تعلم وتدريس اللغة بصفة عامة، وله تأثير مباشر على عملية تدريس وتعلم اللغة العربية الفصحى بصفة خاصة.

3 ـــ احتمال كون مدينة أكادير تقدم لنا نموذجا لسانيا تربويا[4] جد معقد نستطيع انطلاقا منه أن نعمم إلى حد ما نتائج بحثنا على المغرب ككل.

---

(2) انظر مثلا قاموس (1973) O.DUBOIS
وكذا موسوعة (1972) DUCROT ET TODOROV

(3) عن قاموس (1973) DUBOIS بتصرف.

(4) المقصود بالمصطلح هنا هو مجموع القضايا المتعلقة بالتدريس والتعلم

فلو صحت هذه الفرضيات لاعتبرت إذا مدينة أكادير نموذجا جيدا لما يطرح في باقي المدن المغربية من إشكاليات لسانية.

هذا ومما يقوي في نظري إمكانية النمذجة الجيدة المفترضة لمدينة أكادير كون هذه الأخيرة تتميز لسانيا على المدن المغربية الأخرى بمميزات خاصة. ولمعرفة هذه المميزات نقدم تعريفا للمدينة من الوجهة اللسانية معتمدين على نقاط ثلاث :

1 ــ فيما يتعلق بلغة الثقافة والكتابة يعتبر جيل أكادير المتمدرس جيلا مزدوج اللغة، تتقاسمه اللغتان : العربية والفرنسية، وهذه خاصية لسانية لاتقتصر على أكادير وحدها، بل هي مما يميز لسانيا الأجيال المعاصرة في بقية المدن المغربية.

2 ــ فيما يتعلق باللغات المغربية المحلية أي ما يطلق عليه إسم «اللهجات» فإن مدينة أكادير تشترك مع بقية المدن المغربية في أن لغة الشارع والمنزل هي لغة مغربية محلية. لكن ما يميز أكادير في هذه النقطة هو تعايش نمطين من اللغات المحلية : تشلحيت والعربية المغربية، في الوقت الذي نجد في بعض المدن الأخرى تواجد نمط واحد فقط من هذه اللغات[5]. ومن هنا تأتي النمذجة الجيدة لمدينة أكادير بالنسبة للباحث الذي يهتم بالوضع اللساني في المغرب.

3 ــ وهذه نقطة أخرى تميز أكادير على غيرها من المدن المغربية ــ ففي هذه المدينة يتواجد، نظرا لوضعها السياحي الخاص، انفتاح لغوي عالمي يشمل لغات أجنبية كثيرة. فحسب الاستبيان الذي قمت به عند شباب وأطفال مدينة أكادير وجدت أن اللغات الأجنبية المتواجدة والتي تعلمها كثير من شباب المدينة، وذلك لأسباب اجتماعية اقتصادية، هي كالتالي : الفرنسية، الانجليزية، الألمانية، الاسبانية، اللغات الاسكندنافية[6].

---

(5) ففي انزكان وايت ملول مثلا هناك أحياء تسود فيها تشلحيت، وهناك أحياء تسود فيها العربية المغربية، بينما مدينة أكادير يصعب ان لم يكن مستحيلا رسم حد فاصل بين اللسانيين المذكورين، فهما يتعايشان دون أن يذوب أحدهما في الآخر.
وتجدر الإشارة إلى أن لسانا محليا آخر وهو «الحسانية» لغة الصحراء المغربية. بدأ ينضاف ويتعايش داخل المدينة مع اللسانيين المحليين المذكورين. وبحكم انفتاح أكادير على الجنوب وهجرات بعض سكان الصحراء إلى أكادير يمكننا أن نتنبأ أنه في السنوات القادمة ستتواجد ثلاثة أنسقة لغوية محلية داخل المدينة وسيكون على أستاذيْ مادة اللغة العربية الفصحى والفرنسية ان يأخذا بعين الاعتبار وجود هذه الأنظمة اللغوية داخل جهاز الطفل اللغوي.

(6) بعض هذه اللغات تدرس في الاقسام الأخيرة كشأن باقي الثانويات المغربية. لكن الجديد =

هذه الوضعية اللسانية التي يعيش فيها شباب مدينة أكادير تجعلنا نرجح احتمال وصحة الافتراض الثاني أي كون التعدد اللغوي بالمدينة ذا تأثير مباشر على عملية التدريس والتعلم.

إذا صح هذا الافتراض الأخير فإن السؤال الذي يطرح هو كالتالي : ما هي نوعية التأثير الذي تطرحه ظاهرة التعدد اللغوي، وكيف تعالج عملية التدريس والتعلم أمام هذا التأثير ؟

قبل الإجابة على هذا السؤال الذي يعتبر العمود الفقري لهذا البحث، نشير إلى أننا اخترنا اللغة العربية الفصحى كمادة ننطلق منها لمعالجة قضية التدريس أمام إشكاليات التعدد اللغوي.

التعدد اللغوي بمدينة أكادير وتدريس اللغة العربية الفصحى

حسب الاستبيان الذي أنجزته مع :

* 15 تلميذا من التعليم الابتدائي،
* 70 تلميذا من التعليم الثانوي،
* 20 طالبا من كلية الآداب قسم اللغة العربية،

تبين ان هؤلاء كلهم أفراد متعددو اللغات باستثناء تلميذين من التعليم الابتدائي هم مزدوجو اللغة : لغتان محليتان : تشلحيث + عربية مغربية. وما سوى هذين فإن أقل هؤلاء الأفراد يعرف ثلاث لغات مثلا :

لغة محلية { عربية مغربية / أو / تشلحيت } + عربية فصحى وفرنسية مثلا

أو

لغتان محليتان + { عربية فصحى / أو / إحدى اللغات الأجنبية[7]. }

بالنسبة لمدينة أكادير هو وجود أطفال وشباب في المدارس الابتدائية والاعداديات يتكلمون ويفهمون هذه اللغات دون أن يدرسوها، فقط بحكم احتكاكهم مع الأجانب.

(7) تبين أن بعض تلاميذ التعليم الابتدائي يعرف لغات أجنبية لا تدرس في المدرسة مثلا =

فالتعدد اللغوي إذا موجود، بل يعتبر سمة كبرى من سمات المجتمع الأكاديري.

ينظر كثيرمن المتأدبين وأصحاب الخبرات التسييسية إلى ظاهرة التعدد اللغوي نظرة تفاؤل وأمل، وذلك لما تقوم به هذه الظاهرة حسب اعتقادهم من دور إيجابي في تكوين الشخص وفتح آفاق المعرفة أمام المجتمع.

شخصيا قد أشاطر هؤلاء رأيهم هذا. لكن أخالفهم في الأخذ بالطريقة العشوائية التي يريد الأشخاص أن يستفيدوا بها في عملية التعدد اللغوي.

فإذا طبعت هذه الظاهرة مجتمعا ما فيجب حسب رأيي أن تعقلن Rationaliser ولا تترك الفرص للعشوائية تفرض سلطتها. يجب الاستفادة من ذوي الاختصاص حتى يقدم للشباب وعي لساني يفيدهم في عملياتهم التعليمية والتَّعَلُّمية، ويساعدهم في حل جملة من المشاكل اللسانية والتربوية التي يتخبطون فيها.

فإذا لم تراع هذه الاعتبارات فإنه ستنجم عن التعددية سلبيات كثيرة تعوق العمل التربوي والمحصول المعرفي عن السير في ظروف جيدة. ان التعدد اللغوي الذي لم يترعرع في ظروف واعية لسانيا قد تكون له لامحالة سلبيات كثيرة يهمنا منها في هذا البحث ما يمس الجانب البيداغوجي والسيكولوجي واللغوي.

من بين الاستبانات التي أنجزت، طرحت على بعض مدرسي ومفتشي اللغات بأكادير : عربية، فرنسية، إنجليزية، سؤالا هو كالتالي : هل التعدد اللغوي عائق أم حافز أمام إنجاز درس اللغة ؟

كان جواب هؤلاء بنسبة 100% هو ان التعدد مشكل عائق لانجاز الدرس.

وسواء أدرك هؤلاء التربويون الحقيقة العلمية للمشكل المطروح أم لم يدركوها فإن التعدد سيبقى دائما حاجزا منيعا أمام انجاز الدرس اللغوي ما دمنا لا نعتمد ونحن ندرس اللغة على وسائل علمية لسانية تأخذ بعين الاعتبار تداخل مستويات لغوية مختلفة تتواجد في ذهن الطفل والشاب المتعلم قبل أن يبدأ لغة أخرى.

= تلميذ يعرف : لغتين محليتين + الألمانية تلميذ آخر يعرف : لغة محلية واحدة + الفرنسية + الدانمركية.

حينما أقول يعرف فإنني أعني انه يتواصل بهذه اللغات أي يتحدث بها مفهما ويفهم من يتحدث بها.

حسب الاستمارات والمحاورات التي أنجزت يمكنني أن أصنف جملة المشاكل التي يطرحها التعدد اللغوي بأكادير والتي تعرقل تدريس العربية الفصحى بالطريقة التالية :

1 ــ مجموعة من المشاكل مصدرها اللغة الأم للمتعلم.

2 ــ مجموعة من المشاكل مصدرها اللغات الأجنبية.

3 ــ مجموعة من المشاكل مصدرها اللغة العربية نفسها.

سأكتفي بالنسبة لكل من هذه التصنيفات الثلاثة بتوضيح عبر وقائع لغوية سيكولوجية دون أن أحاول سبر كل ما هو مطروح على الساحة من إشكاليات في هذا الباب.

اللغات الأم

قبل أن يلج الطفل باب المدرسة يكون قد امتلك بطريقة غير واعية الجهاز الرياضي الذي يتحكم في لغته الأم. حسب نظرية تشومسكي التي سنفصلها في الجزء الأخير من هذا البحث، يكون الطفل قد امتلك مع لغته ما يسمى بالكليات اللغوية التي تشترك فيها كل اللغات. فهو إذا مهيأ ليتقبل أي نظام آخر من الأنظمة اللغوية الطبيعية. وتلعب اللغة الأم دورا هاما في تعلم اللغة الثانية والثالثة... وذلك عن طريق المقارنة والتحليل بين ماهو عام مشترك وما هو خاص بكل لغة على حدة.

هذه القضايا لاتؤخذ بعين الاعتبار في تدريس اللغة العربية الفصحى في بلادنا. فتهمل الإشارة بطريقة علمية إلى اللغات الأم، لكن هذه الأخيرة أردنا أم كرهنا توجه اللغة المدرّسة وتترك عليها بصماتها. وهنا في غياب التوجيه اللساني، تطرح سلبيات مصدرها اللغة الأم، من ذلك مثلا صعوبة التواصل بين المدرس والتلميذ لدرجة انه يحدث بعض الأحيان نوع من اللاتواصل مما يعرقل مباشرة عملية تدريس اللغة العربية الفصحى.

فحسب نتائج هذا البحث تبين ان هناك عائقا نفسيا يكمن في شعور بعض التلاميذ الأكاديرين بعدم استيعاب اللغة العربية مما يدفعهم إلى الاقلاع عن المشاركة في هذه المادة.

وبالإضافة إلى هذا العائق السيكولوجي هناك عائق لغوي يجعل التواصل في حالة ما إذا تم من قبل التلميذ، يتم على شكل ترجمات من لغته الأم. فيما يتعلق بما أنجز حول أكادير يظهر أثر اللغة الأم على العربية الفصحى حسب المستويات التالية :

1 ــ الأصوات : يكيف جهاز أصوات العربية الفصحى مع جهاز أصوات اللغة الأم ويتأثر الأول بالثاني لدرجة تشويه الجهاز الصوتي للغة العربية الفصحى.

مثلا : ــ الذال يصبح هو الدال

دهبت في مقابل ذهبت

الدهب بدلا من الذهب.

الدنب بدلا من الذنب...

ــ الثـاء = التـاء

وتب بدلا من وثب

الميرات بدلا من الميراث

الاتنين في مكان الاثنين

التلاتاء في مكان الثلاثاء

ــ ظ = ض

الظن يصبح في النطق عند المتحدث هو الضن

الظل يصبح في النطق عند المتحدث هو الضل

وهكذا دواليك[8].

من حيث النبر والتنغيم فإن الكلام بالعربية الفصحى عادة ما يصبح منبورا ومنغما[9] حسب طريقة اللغة الأولى (الأم) وليس حسب نظام العربية الفصحى.

من الصعب تصوير الكيفية التي يتم بها النبر والتنغيم، وتقديم أمثلة يظهر فيها اسقاط قواعد النبر للغة الأم على العربية الفصحى. فالتمثيل يحتاج إلى مختص في

(8) يظهر هذا التأثير في نطق المجموعتين اللسانيتين المحليتين معا أي عند المتحدثين بالعربية المغربية وأيضا عند المتحدثين بتشلحيت.

(9) النبـر = Accent

التنغيم = Intonation

الفنولوجيا وعلم الأصوات، لكن باستطاعة حتى المستمع العادي أن يتبين في حديث ما بلغه X مثلا وجود تنغيم ونبر للغة y أو للغة Z وليس للغة X المتحدث بها.

فالأكاديري على سبيل المثال حينما يلفظ كلمة «فقط» بالعربية الفصحى ينطق بها منبورة كما ينطق بكلمة «هَلِّي !» (بمعنى فقط) إذا كان ينتمي إلى المجموعة المتحدثة بتشلحيت. وقد ينطق بها كما ينطق بكلمة «صافي !» إذا كان ينتمي إلى المجموعة اللسانية المتحدثة بالعربية المغربية(10).

2 ــ الصــرف : نظام اللواحق والسوابق والضمائر والاشارات وكذا الصيغ المختلفة، كلها تصاغ ويغلب عليها طابع اللغة الأم

انظر مثلا إلى بعض السوابق في الفعل غير التام عند الطفل في المدرسة الابتدائية كيف تأثر تأثرا واضحا بلغته الأم تشلحيت.

ــ اد شرب
ــ اذخرجح

فقد انجز الفعل الأول «شرب» مسبوقا بـ «أُدْ» وهي سابقة ترتبط بأفعال تشلحيت مثلا :

أد + كَون = حْ = أن انام
أد + سُو + حْ = أن اشرب
أد + ددُّو + حْ = أن اذهب

بينما في الفعل الثاني «خرج» لم يكتف فقط بوضع «أدْ» كسابقة له. لكنه بالإضافة إلى ذلك قد انجز الفعل مرفقا إياه بلاحقة «ح» التي تظهر مع الفعل في تشلحيت كما تبينه الأمثلة السابقة.

ومما وجدته في بعض الاستبانات التي أنجزت بأكادير أفعال مثل :

ــ عَاوَنْتُ لَه
ــ تَلَقَّيْتُ مَعَه.

---

(10) وهنا أيضا تظهر نمذجة أكادير الجيدة إذ الأمر في المثال الأخير يصلح في باقي المدن المغربية حيث تتواجد مجموعات لسانية تتحدث العربية المغربية.

وهي في نظري ليست إلا ترجمة من العربية المغربية :

ـ عَاوْنْتْ لِيهْ

ـ عَاوْنْتُو

ـ تْلقّيتْ مْعَهْ.

3 ـ المعجم والتركيب : من حيث المعجم، ينعدم قاموس الحياة اليومية عند التلميذ، وعندما يستعمل العربية الفصحى في موضوع خارج مواضيع الدرس يكون المسعف الأول هو قاموس لغته الأم.

اما من حيث التركيب فإن العلاقات النحوية التي تربط أجزاء الكلام تصبح في أغلب الأحيان مصوغة حسب نظام اللغة الأولى.

نكتفي بتقديم أمثلة حيث يظهر التأثير البالغ من العربية المغربية سواء من حيث المعجم أو من حيث التراكيب أو المعنى المؤدى.

انطلاقا من مواضيع إنشائية لبعض تلاميذ المدارس الثانوية بأكادير حصلت على الجمل التالية :

ـ الدواء الذي أخرجه لي الطبيب

يقابل بالعربية المغربية

«الدْوا لّلي خْرّجُوا ليّا الطبيب

ـ كثيرا ما نتجاحد في جزئيات الدار

«كانتجاحْدُو في الجزئيات ديال الدار»

ـ كي ابدل حوائجي

«باش نبدْلْ حْوَايجي»

ـ فكرة يجب أن تضعوها في أذهانكم

«ديروها في روسكم»

ـ وقع لهم كما وقع للامبراطورية

«وْقعْ لِهم كِما وْقعْ للامبراطورية»

اللغات الأجنبية :

ان البنية الاقتصادية والسوسيوثقافية لمدينة أكادير ترسخ بوعي منا أو بدون

وعي فكرة تقدم اللغات الأجنبية وتأخر اللغة العربية الفصحى، الشيء الذي يعوق سيكولوجيا عملية تدريس هذه الأخيرة :

يضاف إلى هذا ان البنية التركيبية والبنية المعجمية للعربية الفصحى كثيرا ما توجهها بنية بعض اللغات الأجنبية المتحكمة في الجهاز اللغوي عند كثير من المتعلمين. يظهر هذا التأثير بالخصوص في الكتابة، ويظهر شفويا فيما يمكن أن نطلق عليه ظاهرة «اللغة الخليط» أي كلام فيه خليط من لغتين أو ثلاث لغات، وهي ظاهرة تقوى كثيرا في كلام تلاميذ المدارس الثانوية.

وأظن أنني لست بحاجة إلى إعطاء أمثلة تبين هذا التأثير، ويكفي أن نستمع إلى مراهق في الدراسة الثانوية لنجد أن كلامه باللغة العربية يحتوي ما بين 20 إلى 70% من الكلمات الأجنبية.

كما يكفي أن نحلل لسانيا ورقة إنشاء بالعربية عند ذلك التلميذ لنجد أن معظم التراكيب يطغي عليها النظام التركيبي لبعض اللغات الهنداوربية(11).

أمام هذه المشاكل التي تعرقل تدريس اللغة العربية يجب قبل كل شيء أن نقدم النشء وعيا لسانيا واقتناعا علميا بتساوي اللغات الطبيعية من حيث قيمتها الاجتماعية، محاربين بذلك بعض المناهج الاستعمارية السائدة، وما توحي به البنية السوسيوثقافية لبعض مدننا، من تصنيف اللغات إلى راقية ومتأخرة.

وبهذا الصدد يجب كذلك أن يخضع تكوين مدرسي اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية لشروط علمية دقيقة أهمها :

1 ــ تكوين جيد في اللسانيات النظرية والتطبيقية.

2 ــ تكوين جيد في اللغة العربية الفصحى.

3 ــ إلمام لابأس به ببعض اللغات الأجنبية.

اللغــة العربيــة الفـصحـى

إن المشاكل التي تطرحها اللغة العربية الفصحى نفسها أمام عملية تدريسها

---

(11) المثال صالح للمجتمع المغربي المعاصر ككل ولا يقتصر الأمر فقط على مدينة أكادير. فاللساني مثلا لايرى في الجريدة المتلفزة التي تقدم في الثامنة والنصف مساء بالعربية إلا جريدة مكتوبة بتركيب فرنسي محض ولو أنها كتبت بحروف وكلمات عربية.

مشاكل ليست من السهولة بمكان، ومرد أغلب هذه المشاكل إلى نقص الدرس اللغوي الموجه نحو هذه اللغة.

فبالرغم من البحوث الكثيرة التي أنجزت حول العربية الفصحى أستطيع أن أجزم انطلاقا من تكويني اللساني المتواضع ان هذه اللغة ماتزال خصبة و لم تدرس ولو عشر قضاياها بعد.

لو رغبنا في استقصاء كامل لنوعية المشاكل التي تطرحها هذه اللغة لاحتجنا فعلا إلى بحوث وبحوث. سأكتفي بالإشارة إلى مثال واحد فقط من هذه المشاكل مما له علاقة بتدريس هذه اللغة بمدينة أكادير.

طرحت على مجموع التلاميذ والطلبة الذين حاورتهم بمدينة أكادير السؤال التالي :

ما رأيك في نحو اللغة العربية ؟ (أي مادة النحو)

الجواب :

80% أمقته (أكره هذه المادة)

15% لا أفهمه

حوالي 02% يعجبني وأشارك في حصته.

وحينما سألت بعض أساتذة هذه المادة أجابني بعضهم اننا ندرس نصوصا يعجز النحو العربي عن تفسيرها.

ان مادة النحو القديم تجعلنا حقا نعيش «ازدواجية» أو «ثنائية» داخل اللغة العربية الفصحى. فنحن ندرس نحوا هو عبارة عن وصف للغة العربية في العصر الأول الهجري ونسكب مفاهيمه النظرية على لغة شهدت عمليات تطورية كثيرة.[12]

ان اللغة جسم يتطور، والنحو عبارة عن وصف من وأصاف كثيرة محتملة للغة في زمن معين. وهنا تلزم ضرورة الوعي بمبدأ سوسور اللساني : سانكروني / دياكروني أو تزامني / تاريخي[13].

(12) ينظر للإطلاع على أمثلة موضحة وتبسيط في الموضوع.

(13) ABOUSSAWAB Brahim (1985), P. 36 et suivantes.

SAUSSURE. Cours de linguistique générale.

فلابد من إعادة النظر في نصوص العربية المعاصرة ومحاولة وضع أنحاء دقيقة وجديدة لها لأن كل ما لدينا من أنحاء هي عبارة عن إمتداد لنحو سيبويه الذي وضع منذ ثلاثة عشر قرنا.

وتجدر الإشارة إلى أن الدرس اللساني وحده هو الكفيل أن يعطينا المنهج الصحيح للتغلب على هذا النوع من المشاكل.

المناهج اللسانية وتعليم اللغات

ان معظم المشاكل التي طرحناها آنفا لا يمكن التغلب عليها الا عن طريق البحث اللساني المعاصر، ذلك ان الطرق التي تخضع لها عملية تدريس اللغة العربية، سواء في أكادير أو في المغرب ككل، ما تزال تتصف باللاعملية وبنوع من العشوائية. ففي الوقت الذي تدرس فيه بعض اللغات الأجنبية حسب مناهج لسانية جد متطورة نجد ان العربية ما تزال تدرس بالطريقة القديمة وفي غياب وعي لساني ومبادىء تربوية معاصرة.

لكي نعطي فكرة موجزة عن أهم المناهج التي تدرس على ضوئها بعض اللغات الأجنبية في العالم والتي لم تستفد منها بعد اللغة العربية سنضطر إلى الحديث عن العلاقة بين اللسانيات وتعليم اللغات. هذا مع الإشارة والتأكيد إلى أن عملية تدريس اللغة العربية ستبقى دائما ناقصة ومتخلفة علميا مادامت لا تستفيد من اللسانيات المعاصرة وخصوصا من المناهج التعليمية التي سنتحدث عنها في الصفحات القادمة.

حينما نتحدث عن عملية التدريس فنحن نضع أنفسنا نظريا في إطار لساني محدد. فالتدريس والتعليم شيء واحد، وكلما كان هناك تدريس وتعليم الا وكان معه تعلم. فقضايا تعليم وتعلم اللغات تتموضع داخل ما يسمى بعلم اللسانيات التطبيقية :

La linguistique appliquée. وقد جرت العادة في مختلف العلوم المعاصرة أن تسبق النظرية ميدان التطبيق. فالعلوم التطبيقية تستمد التوجيه من العلوم النظرية. وبعبارة أكثر علمية هناك دائما مد وجزر بين العلمين[14]. لأنه إذا كانت الثانية

(14) انظر على سبيل المثال FASSI. FEHRI (1982)
L'avant propos de son livre

تستمد التوجيه من الأولى، فإن الأولى بدورها (العلوم النظرية) لا تكتسب مشروعيتها إلا من الثانية (العلوم التطبيقية).

ان النظريات اللسانية التي تغذي موضوع تعليم اللغات داخل اللسانيات التطبيقية هي بالدرجة الأولى نظريات في إطار علم النفس اللغوي psycholinguistique. لكنه توجد بالإضافة إلى هذا العلم تخصصات لسانية أخرى تهتم بموضوع تعليم اللغات.

فهناك مثلا اللسانيات العامة La linguistique générale ثم علم الاجتماع اللغوي Sociolinguistique

وأخيرا هناك البحوث البيولوجية التي تهتم بالظاهرة اللغوية. حسب دانيل بيللي DANIELLE Bailly[15]، ان الاتجاهات المختلفة التي تكون علم اللسانيات النظري في الوقت المعاصر يمكن أن تتوزع حسب أحد التيارين اللذين يوجهان العلوم المعاصرة :

1 — تيار مثالي Le courant idéaliste

2 — تيار مادي matérialiste

لقد انبثقت عن التيار الأول كل اللسانيات البنيوية بما فيها الاتجاه الأوربي أو الاتجاه الأمريكي بفرعيه البلومفيلدي والتشومسكاوي. بينما انبثقت عن التيار الثاني (المادي) اللسانيات التي تهتم بالوراثة أو علم النفس الوراثي : La psychologie génétique

إن اللسانيات التطبيقية استفادت كثيرا، فيما يتعلق بموضوع تعليم اللغات، من النظريات التي تبنتها هذه الاتجاهات اللسانية المختلفة أي اللسانيات البنيوية الغربية والأمريكية، واللسانيات التي تهتم بعلم النفس الوراثي الذي يمثله حاليا جون بياجه Jean PIAGET.

لن أتعرض في هذا البحث لنظريات تعليم اللغة الناتجة عن الاتجاه اللساني الغربي البنيوي ولا عن الاتجاه البياجي الوراثي وسأكتفي فقط بعرض موجز لنظريات تعليم اللغة التي ترتبت عن اتجاه بلومفليد Bloomfield واتجاه تشومسكي CHOMSKY وذكر للطرق البيداغوجية التي أفرزتها هذه النظريات.

(15) DANIELLE BALLY (1975 p 88

السبب في هذا الاختيار هو كون الإتجاهين الأخيرين البلومفيلدي والتشومسكاوي يعتبران من أكبر الاتجاهات اللسانية التي طبعت برامج تعليم اللغات في العالم خلال السنوات الأخيرة الماضية.

نظرية بلومفيلد وتعليم اللغة :

عادة ما يوسم اتجاه بلومفيلد في إطار تعليم اللغة باسم النظرية البنيوية دون تمييز لها عن النظرية البنيوية العامة التي ساهم فيها بنيويون آخرون غير بلومفيلد.

تأثر بلومفيلد بالمذهب السلوكي التجريبي في علم النفس فاعتبر اللغة نوعا من السلوك مثله مثل بقية الظواهر السلوكية الأخرى. فاللغة تمر عبر قناة المنبه والاستجابة لهذا المنبه، فهي تكتسب ويتم تعليمها انطلاقا من الشكل الآلي الذي رسمه السلوكيون :

منبه ← جواب .... منبه ← جواب[16]

نقف داخل المناهج البيداغوجية التي انبثقت من هذه النظرية، على أولوية كبرى للمارسة الشفوية والكتابية للتمارين اللغوية. وتعتبر أكثر الطرق التعليمية التي سادت العالم منذ الحرب العالمية الثانية إلى الآن طرقا منبثقة من هذا الاتجاه البنيوي، فهناك على سبيل المثال :

- الطريقة السمعية الشفوية
- طريقة الحوار.
- الطريقة السمعية البصرية
- الطرق الآلية المعتمدة على آلات التسجيل والمختبرات اللغوية
- الطريقة التي تعتمد التكرار وترديد الجمل.

---

(16) هذا الرسم البياني يتم حسب الحروف اللاتينية هكذا :

S————r————s————→R

حيث الرموز تفسر كما يلي : S et s = Stimulus

R et r = Réponse

ينظر مثلا Julia KRISTEVA. Le langage cet inconnu PP 237 . 238

نظرية تشومسكي وتعليم اللغة :

يعتبر تشومسكي من بين أودار النظرية اللسانية العامة La théorie Linguistique générale محاولة بناء نموذج لميكانزمات القدرة اللغوية بالمعنى السوسوري (Langage)[17]. لذلك فالذي يجب أن تفسره اللسانيات السانكرونية هو كون كل من يتكلم لغة معينة يستطيع أن ينتج تلقائيا ويفهم ويتلقى عددا لا نهائيا من الجمل التي ربما لم يسمع ولم يتلفظ بها قط في حياته[18].

انطلاقا من هذا الاعتبار حاول تشومسكي أن يبني نظرية لسانية لاكتساب وتعلم اللغة. هذه النظرية تأخذ بعين الاعتبار وجود ابداعية Créativité لغوية عند الانسان تكمن في قدرة هذا الأخير على إنتاج جمل واستضمار قواعد اللغة التي يتكلمها.

كل عملية تعليم أو تعلم في إطار النظرية التوليدية عند تشومسكي انما هي محاولة استضمار القدرة اللغوية عند المتكلم الفطري للغة التي نريد تعليم أو تعلمها. فالانسان المتعلم يقوم عند تشومسكي بدور إيجابي إذ هو مجهز فطريا بقابلية للاكتساب والتعلم. فيجب أن تتوفر له فقط استراتيجية التعلم. وهذا هو الدور الكبير الذي يجب على أستاذ اللغة أن يقوم به.

ظهرت خلال السنوات الأخيرة طرق تعليمية ومناهج بيداغوجية انبثقت من نظرية تشومسكي. أغلب هذه الطرق تعتمد على الرسوم البيانية Schémas لتحليل اللغة، وكذا على عمليات تشجيرية «arbres» وصيغ رياضية، وعمليات إعادة الكتابة.

يمكننا أن نذكر من هذه الطرق التعليمية مايلي :

— المنهج الصامت[19]

— منهج التعلم الاستشاري.

— منهج التعلم الجماعي للغات...

---

(17) تشومسكي يستعمل مصطلح «Compétence»

(18) ينظر N.RUWET (1968. PP 16 et Suiv)

(19) نقلا عن مجلة المعرفة سنة 20 عدد 233 يونيو 1981 ص 9 وما يليها.

لن ندخل في حلبة الصراع العلمي القائم بين المدرسة التوليدية والمدارس البنيوية وكذا الانتقادات التي وجهها تشومسكي لأصحاب الاتجاه الأخير والتي تشمل أيضا مقترحاتهم في تعليم اللغات. فليس هنا مجال يستوعب هذه الدراسات التي قد تحتاج إلى بحث آخر مطول. نشير فقط إلى أن ما يميز اتجاه تشومسكي ويعطيه قدرة كبيرة على النجاح والاستمرار هو محاولته سبر أغوار سيكولوجية الجهاز اللغوي عند الانسان. الانطلاق من المنهج العقلاني rationalisme دفع تشومسكي للحديث عن الكليات اللغوية وان الطفل باكتسابه لغته يمتلك جواز مرور إلى اللغات الأخرى لتمكنه من الكليات التي تشترك فيها كل اللغات.

بينما اعتماد البنيوية على الاتجاه السلوكي واعتبار المتعلم يقوم بدور سلبي أثناء عملية التعلم خطأ عاق استمرار هذا الاتجاه.

خـــاتـــمـــة

نشير في خاتمة هذا المقال إلى أن عملية تدريس اللغة العربية في أكادير وفي المغرب ككل تتم بعيدا عن المناهج المذكورة وبعيدا عن أرضية لسانية علمية. ويجب أن نعلم أن تدريس اللغة العربية الفصحى وكذا غيرها من اللغات الأخرى لن يعطي الثمار المنشودة إلا في ظل نظريات لسانية متطورة ودون غياب معرفة لسانية للبنية السوسيو والسيكوثقافية لمجتمعنا.

وهنا يتحتم على البيداغوجي أن يصبح قبل كل شيء لسانيا مطلعا أو على الأقل أن تكون هناك قنطرة تمد عمل اللساني بعمل المربي والمدرس.

وأخيرا، انني أومن انه من الصعب علي بحث أنجز في ظروف زمنية جد محدودة أن يستوعب كل تفاصيل المشكل المدروس. كذلك لن أدعي لهذا البحث المتواضع الوقوف على كل الاشكاليات اللغوية المطروحة على ساحة أكادير. كل طموحي هو ان أكون قد أحسنت طرح الاشكالية في أبعادها النظرية والميدانية المطلوبة. وهذا سيفتح المجال لبحوث أخرى أكثر تخصصا.

مـراجـــع البـحـــث

ABOUSSAWAB. B, 1985,

La morphologie et la syntaxe du passif en arabe classique : Essai d'une analyse prédicative

Paris III : Thèse de doctorat de 3° cycle.

BOUKOUS. A, 1981,

Le langage enfantin : approche sociolinguistique in Langues et littératures volume I

Rabat : publications de la Faculté des Lettres.

CHOMSKY, N, 1959,

Review of BF Skinner verbal Beehavior in Language. N° 35

CHOMSKY, N, 1965,

Aspects of the theory of sybtax, Cambridge, Mass. The M.I.T. Press.

CHOMSKY, N. ET. PIAGET. N, 1979

Théories du langage, théorie de l'apprentissage.

Paris. Ed. Seuil.

DANIELLE. BALLY. 1975,

Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement. in Langage. N° 39

DUBOIS. J. et autres, 1973,

Dictionnaire de linguistique.

T. TODOROV et O.Ducrot (1972)

Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.

PARIS : Ed. Seuil.

FASSI FEHRI. A. 1982,

Linguistique arabe : forme et intérprétation
RABAT, publication de la Faculté des Lettres.

LADMIRAL. J.R et KOSKAS. E, 1975

Linguistique et pédagogie des langues étrangères in Langage. 39. Paris : Larousse.

PEYTARD et GENOUVRIER. E, 1970

Linguistique et enseignement du français.
Paris : Larousse.